

Competencia lectora vs. Comprensión lectora: análisis de estrategias en alumnos de ESO

Autor: Vigo Corral, Silvia (Graduada en Educación Primaria.Especialidad Educació Física).

Público: Profesores de la ESO. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura. **Idioma:** Gallego.

Título: Competencia lectora vs. Comprensión lectora: análisis de estrategias en alumnos de ESO.

Resumen

Este trabajo constará de dos partes: un marco teórico y una investigación sobre el análisis de las estrategias de comprensión y competencia lectora en alumnos de la ESO. El objetivo es conocer el desarrollo diferencial de las estrategias de comprensión y competencia lectora. Para eso, se pasará la prueba compLEC para medir la competencia lectora y una prueba de comprensión lectora (Martínez, 1996) en dos grupos: 1º de la ESO y 3º. Se pretende conocer si existe un efecto diferencial de las estrategias de comprensión vs. competencia lectora en alumnos de la ESO y se estas presentan alguna variación.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, PISA.

Title: Reading competition vs. Reading comprehension: analysis of strategies in pupils of ESO.

Abstract

This work will consist of two parts: a theoretical frame and an investigation on the analysis of the strategies of comprehension and reading competition in pupils of ESO. The aim is to know the differential development of the strategies of comprehension and reading competition. The test will pass compLEC to measure the reading competition and a test of reading comprehension (Martínez, 1996) in two groups: 1 º of ESO and 3 º. One tries to know if there exists a differential effect of the strategies of comprehension vs. reading competition in pupils of ESO and these present some variation.

Keywords: Reading comprehension, reading competition, PISA.

Recibido 2017-08-22; Aceptado 2017-08-29; Publicado 2017-09-25; Código PD: 087078

1. INTRODUCCIÓN

A lectura é un medio que ten un peso importantísimo na sociedade en que nos desenvolvemos, polo que é necesario que todos os individuos desenvolvan esta competencia para poder ser máis autónomos no día a día. Sen embargo, por que é tan necesario aprender a ler? Esta actividade de lectura, que implica unha comprensión do que está a ler, é imprescindible porque significa poder ter acceso á cultura, a todo aquilo que os seres humanos conseguimos recompilar ao longo da historia e que, nun sentido ou noutro, xa forma parte do noso xeito de concibir e interpretar o mundo (Alonso, 2005).

Non obstante, a lectura non soamente ten relevancia a nivel social, senón que dentro da escola é unha ferramenta indispensable que axuda nun grande abano de actividades: mediante unha boa comprensión lectora o alumnado pode localizar a información que desexe, usar o dicionario, resolver problemas, utilizar a biblioteca, interpretar gráficos, planos ou mapas... (Ramos, 2014). Ademais, comprendendo con profundidade poden seleccionar e avaliar a información con que traballan xulgando a súa validez, distinguir o principal do secundario, extraer conclusións, clasificar, facer inferencias etc. Por iso, debido á amplitude de tarefas que se poden realizar se se ten unha boa comprensión e competencia lectora, esta actividade afecta practicamente a todas as materias escolares (matemáticas, ciencias naturais e sociais, lingua...) e, de aí a importancia de coñecer os aspectos que inciden nesta (Catalá, Catalá, Molina e Monclús, 2001).

Deste modo, a lectura constitúe unha tarefa fundamental no contexto educativo, tanto a niveis elementais como para a posterior adquisición de coñecementos, así como tamén representa, cada vez en maior medida, unha das máis importantes actividades en moitos ámbitos laborais. Porén, a experiencia mostra que boa parte das dificultades que algúns estudantes experimentan coa lectura se deben á ausencia de procesos axeitados que lles axuden a comprender o que están a ler (Cerchiario, Paba e Sánchez, 2011; Gómez e Silas, 2012).

Segundo varios estudos internacionais, a comprensión lectora dos estudantes españois non mellorou dende o ano 2000 (Ripoll e Aguado, 2014), malia que esta competencia constitúe hoxe en día un prerequisite para a aprendizaxe. Esta

estreita relación entre comprensión e aprendizaxe formula cuestións verbo de como afrontar os problemas que poidan xurdir sobre este aspecto no eido educativo, ámbito que nos ataíña. Pese a que o alumnado dedica tempo e esforzo, en ocasións non conseguen adquirir de maneira eficaz novos coñecementos, mais a base desta cuestión é moi complexa e interveñen multitude de variables. A sabendas de que o seu desenvolvemento é imprescindible e fundamental para o día a día, o alumnado segue sen consolidar un bo desenvolvemento da mesma, pero ¿en que niveis se sitúa esta comprensión e competencia lectora no alumnado da ESO? ¿Hai diferenzas segundo o nivel educativo? ¿En que tipo de estratexias hai un maior nivel de eficacia? Estas son algunhas das cuestións ás que se tentarán dar resposta ao longo do presente traballo.

2. OBXECTIVOS

Neste contexto o obxectivo xeral que persegue o presente traballo é coñecer se existe un efecto diferencial das estratexias de comprensión e competencia lectora en alumnos/as da ESO, así como o patrón evolutivo das devanditas estratexias no alumnado de 1º e 3º de ESO.

3. XUSTIFICACIÓN TEÓRICA E CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. Da comprensión lectora á competencia lectora

Ata non hai moito tempo, considerábase que ler consistía en recoñecer as grafías e as palabras, así como comprender literalmente os enunciados. Por tanto, supoñíase que o fin da educación era a simple memorización da información que se lles proporcionaba aos estudantes en diversos manuais escolares (Alegre, 2009). Hoxe en día, esta concepción, tanto de lectura como de aprendizaxe, xa non se pode soste-lo posto que cada vez se pode acceder dunha forma máis rápida ao coñecemento existente e, por iso, a necesidade de memorización é cada vez menor. Agora é necesario desenvolver competencias e destrezas que axuden a seleccionar e procesar o coñecemento (Zayas, 2012).

Na actualidade, a sociedade en que estamos inmersos esíxenos a resolución de situacións de lectura cuns obxectivos determinados: calquera alumno de Educación Primaria ou de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) expónse continuamente a diferentes contextos e situacións de lectura: ler unha lección dun libro de texto, resolver actividades, ler un correo electrónico, unha noticia xornalística sobre un tema que lles interese ou o horario do que dispón unha película no cine, por exemplo. Isto leva implícito, dependendo da situación en que se atopen, ler todo o contido do texto e entendelo globalmente, ou non. Todos estes escenarios implican unha toma de decisións e é aí onde radica a distinción entre a comprensión lectora e competencia lectora (Ramos, 2014).

Se ben comprensión e competencia lectora tratan de explicar fenómenos diferentes, pese que o segundo termo engloba ao primeiro, a maioría das ocasións non empregamos estes termos con corrección. Por tanto, coa intención de afondar no novo concepto de lectura, cremos que é necesario facer unha delimitación de ambos conceptos que en numerosas ocasión se utilizan de forma indistinta, pero que teñen matices diferentes. Así, estámonos referindo á diferenciación entre comprensión e competencia, da cal nos ocuparemos no seguintes apartados.

3.2. Comprensión lectora

A comprensión lectora foi definida como un conxunto de procesos psicolóxicos que de xeito interactivo levan ao lector a elaborar significados mediante un proceso de interacción texto-lector. Por tanto, a verdadeira comprensión prodúcese cando o lector elabora unha representación mental acerca do significado do discurso (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque e Gárate 1999; Kintsch, 1998; Tébar, 1995).

Para chegar a esta representación global do texto, o lector ha de activar diversos procesos psicolóxicos básicos que implican desde o recoñecemento de patróns gráficos ata se imaxinar a situación referida no texto. En consecuencia, se a forma de proceder resulta non ser a axeitada, é probable que o lector non sexa capaz de comprender o texto. Por tanto, debemos coñecer cales son eses procesos que interveñen na lectura, xa que se non se dan, a comprensión falla e fai que a lectura sexa unha actividade pouco gratificante (Alonso, 2005).

Desta maneira, a comprensión que obtemos do contido dun texto é un resultado que depende, por un lado, dos coñecementos e estratexias que o suxeito activa no seu procesamento e, por outra parte, das características do propio

texto (Cerchiaro, Paba e Sánchez, 2011). A continuación explícanse os procesos que interveñen na comprensión lectora (Alonso, 2005; González, 1997; González, 2004; Vallés, 2005):

1. Identificación dos patróns gráficos: a primeira tarefa que fan os lectores é a identificación dos patróns gráficos que constitúen as letras, os cales tras ser agrupados en grafemas e asociados aos fonemas axeitados, fan posible o recoñecemento do significado das palabras. Para iso, vaise fixando a vista mentres se realizan pequenos saltos, tendo en conta que a duración e localización destas fixacións é variable (tipo ou lonxitude da palabra, familiaridade co vocábulo etc.) Así mesmo, durante cada un destes intervalos, que permite abranguer entre tres e seis caracteres, extráese a información do texto. Cando o recoñecemento dos patróns gráficos non resulta doado, o lector debe dedicar máis tempo a esta operación e, en consecuencia, réstase tempo ás demais, polo que a comprensión se ve obstaculizada.

2. Acceso ao léxico: a identificación dos patróns gráficos é necesaria para acceder ao significado das palabras, pero non é suficiente, xa que tamén se require que o suxeito posúa un código que lle permita interpretar o que le. Por tanto, a seguinte fase consistiría na identificación do significado das palabras, ou o que é o mesmo, o acceso ao léxico. Deste xeito, téndese a pensar que o lector ten unha especie de “diccionario mental” que lle permite coñecer o significado das palabras. Os factores que determinan as diferenzas que poden existir na comprensión dun texto radican na súa amplitude e na rapidez con que se pode acceder a el (que dependería da familiaridade co tema).

3. Análise sintáctica: unha vez recoñecidas as palabras dunha frase e recuperadas do léxico, o lector debe fixarse nas relacións estruturais entre estas palabras para determinar a mensaxe que se pretende transmitir, é dicir, a ordenación sistemática dos compoñentes gramaticais, xa sexan palabras, proposicións ou frases. Co obxecto de recoñecer a estrutura sintáctica, o lector apóiase nunha serie de sinais: a orde das palabras, a función (determinante, núcleo...), os tipos de palabras (nome, verbo...), os signos de puntuación etc. Así mesmo, comprobouse que a densidade proposicional dun texto inflúe no grao de comprensión, de tal forma que a maior densidade, maior é o tempo necesario para que o lector recoñeza as proposicións implicadas, e viceversa. Por iso, á hora de seleccionar ou elaborar textos para suxeitos de diferentes idades debemos ter en conta a súa densidade proposicional.

4. Procesamento semántico: este paso consiste no procesamento semántico, é dicir, o lector debe descubrir as relacións conceptuais entre os compoñentes dunha frase e elaborar unha representación mental de tales relacións, por tanto, cando analiza semanticamente unha frase constrúe unha representación do seu significado. Desta forma, entender o léxico dun texto non é suficiente para comprendelo, senón que é preciso coñecer e integrar o significado das distintas proposicións que o forman.

5. Elaboración de inferencias: na interpretación de frases que constrúen un texto, o lector utiliza dous tipos de información: por un lado, a que ofrece cada frase (explicado ata o momento) e, por outro, a que xorde da interpretación do texto como un todo. Así, González (2004) define as inferencias como *“un proceso cognitivo polo que o lector adquire información nova baseándose na interpretación do texto ou discurso como un todo e tendo en conta o contexto”* (p. 23).

6. Representación mental: o modelo mental, tamén coñecido como modelo da situación, supón a forma máis profunda de comprensión dun texto. Estes son estruturas creadas durante a comprensión de textos: a medida que o lector procesa o texto, este vai elaborando unha representación mental das situacións e obxectos a que se refire. Así mesmo, este modelo está constituído por representacións dinámicas, as cales van variando a medida que avanza a lectura do texto. Sen unha construción mínima do modelo mental, o lector non comprende axeitadamente o texto, é dicir, unha deficiente representación deriva nunha comprensión superficial que provoca dificultades na comprensión.

Porén, e a pesares de que ler é un feito cotián que forma parte da nosa vida (ler o xornal, ofertas publicitarias, correos electrónicos...), algunhas veces non é tan sinxelo que o lector active os subprocesos citados anteriormente e, de ser así, prodúcense dificultades na comprensión lectora. Isto sucede en todas aquelas situacións en que o lector non é capaz de extraer o significado do texto ou ben o fai de forma insuficiente e deficitaria. Os principais motivos que poden producir esa incompreensión, segundo Vallés (1998), son os seguintes:

- a) Deficiencias na decodificación: para ler comprensivamente é necesario dispoñer de destrezas decodificadoras, pero aqueles alumnos/as que non adquiriron o suficiente dominio, os seus recursos atencionais centraranse no intento de identificación das letras, producíndose unha sobrecarga na memoria operativa. Como consecuencia, se o proceso decodificador é lento e impreciso provocará unha incompreensión global das frases que integren o texto.

- b) Escaseza de vocabulario: ter un vocabulario amplo, rico e ben interconectado é unha das características dos lectores hábiles. Porén, aínda que este é un factor importante na comprensión lectora e un bo predictor desta, non é unha condición indispensable para que estase produza.
- c) Escaseza de coñecementos previos: cando se le, encóntranse palabras ou expresións cuxos conceptos correspondentes se activan na memoria no caso de que exista ese rexistro ou coñecemento previo. Non obstante, ás veces existe unha carencia de coñecementos sobre o tema, polo que no caso de darse esta situación, existirá unha peor comprensión do texto.
- d) Non dominio das estratexias de comprensión lectora: para comprender é necesario facer uso dunhas “ferramentas” de comprensión, ademais de diversos procesos cognitivos, mais cando estas non están adquiridas prodúcese un fallo na comprensión.
- e) Problemas de memoria: cando a memoria operativa ou a curto prazo se satura, como pode ser no intento de decodificar, non hai un funcionamento adecuado na memoria a longo prazo e isto produce problemas de comprensión. Así, a medida en que hai unha maior fluidez lectora prodúcese unha liberación da memoria operativa.

3.3. Competencia lectora

Ata hai uns poucos anos, o concepto que se utilizaba para expresar que unha persoa era competente en lectura era o termo “comprensión lectora”, como xa se apuntou. Porén, e logo de constantes estudos, chegouse á conclusión de que a definición de comprensión lectora non abarca todas as aptitudes, destrezas e habilidades que deben entrar en xogo, mentres que, polo contrario, o concepto de competencia lectora si o fai (Ramos, 2014).

O concepto de competencia lectora é algo máis amplo e hasta o momento no está tan ben definido como o de comprensión lectora. Como punto de partida, dicir que este vocábulo foi proposto pola Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE)¹¹² e a definición que nos ofrece este organismo é a seguinte: *“capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e comprometerse con textos escritos, co fin de alcanzar as metas propias, desenvolver os seus coñecementos e posibilidades e participar na sociedade”* (OCDE, 2009, p. 14).

Esta definición que se ofrece é ambiciosa, posto que non restrinxe a lectura unicamente a motivos instrumentais, senón que vai máis alá: *“la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social”* (Solé, 2012, p. 49). Ademais diso, temos que ser conscientes de que os cidadáns deste presente século XXI deben concretar esta competencia en textos moi diversos (informativos, persuasivos, literarios...) presentados en formatos e soportes diferentes (libros de texto, enciclopedias, páxinas web, documentos electrónicos...). Igualmente, os textos poden ser lidos para satisfacer obxectivos realmente distintos: informarse, aprender, gozar, resolver un problema, etc., podendo ser estes elixidos polo propio implicado na tarefa ou establecidos por un axente externo. Asemade, o lector pode estar máis ou menos motivado ou interesado na lectura, afrontala desde diversos niveis de coñecemento previo sobre o tema ou posuír estratexias máis ou menos axeitadas. Por iso, e atendendo á combinación destas múltiples variables que se presentan, malia que sempre se lea, lese de forma distinta (Solé, 2012).

Neste sentido, a grandes trazos, desta definición que nos ofrece a OCDE podemos deducir algunhas características máis relevantes para delimitar este termo: primeiramente, a competencia lectora implica comprensión; en segundo lugar, está a importancia da lectura vinculada a metas persoais, o texto non vai ser lido no seu conxunto, senón que existirán para o lector elementos máis relevantes que outros; en terceiro lugar, a competencia lectora implica calquera texto escrito, independentemente do seu formato (continuo ou discontinuo), o medio no que se presente (impreso ou electrónico) e o seu xénero (narrativo, expositivo...).

¹¹² A OCDE é unha organización internacional intergubernamental que reúne aos países máis industrializados de economía do mercado. Na OCDE, os representantes dos países membros reúnen-se para intercambiar información e harmonizar políticas co obxectivo de maximizar o seu crecemento económico e contribuír ao seu desenvolvemento e ao dos países non membros. Pode consultarse no portal da OCDE en: <<http://www.oecd.org/home/>> [Consulta: 06-05-2015].

As teorías da comprensión lectora ocúpanse de explicar os procesos mentais que acontecen durante a lectura, é dicir, como os lectores procesan a información. A situación habitual é ler un texto (xeralmente unha narración simple) e, posteriormente, en ausencia deste responder unhas determinadas preguntas para coñecer cales foron as operacións mentais que interviñeron. Non obstante, estas explicacións non se ocupan de expresar como le un lector cando está a realizar tarefas de lectura funcional (por exemplo, ler un folleto de viaxe para ver que combinación de transporte é a máis adecuada para chegar a un determinado lugar), xa que deste aspecto empézanse a ocupar lecturas propias da competencia lectora. Neste caso, o lector sabe que terá o texto diante e terá que tomar decisións acerca de como e cando ler. Por tanto, en referencia aos procesos mentais en situacións de competencia lectora, cabe sinalar que hai outros procesos psicolóxicos, ademais dos postulados anteriormente, que interveñen en situacións que requiren competencia lectora. Segundo Ramos (2014), dentro dos procesos implicados na competencia lectora incluíríanse os seguintes:

a) Toma de decisións: o lector ten que estar continuamente tomando decisións, por exemplo, decidir como ten que ler o texto (lectura superficial ou lectura detallada), que información ler ou cando deixar de o facer porque os obxectivos xa foron cumpridos. Por tanto, a interacción entre o lector e o texto é un elemento clave na competencia lectora.

b) Autorregulación: os lectores, en contexto de competencia lectora, teñen que ir autorregulando en que medida os seus obxectivos están sendo logrados. Ás veces, a situación en que se desenvolve ofrece ao lector sinais para xulgar se o obxectivo foi alcanzado (despois de seguir unhas instrucións sobre como reservar unha entrada para un espectáculo, os lectores reciben unha mensaxe que lles confirma que o obxectivo foi conseguido), pero a miúdo isto non sucede así, o lector non recibe unha resposta inmediata (a planificación de como ir a un lugar) ou mesmo non obtén ningunha resposta (a lectura dun concepto para entender unha palabra).

c) Implicación: a medida que o lector ten marcados os obxectivos, a implicación deste en situacións de competencia lectora é moi importante, posto que ten un profundo impacto nos obxectivos de logro.

Estes tres procesos mencionados son compoñentes psicolóxicos importantes neste novo enfoque de lectura, mais non son independentes o un do outro. Pensemos, por exemplo, os lectores toman a cotío moitas decisións durante a lectura co fin de autorregular se os obxectivos van na dirección correcta. Para que estes dous procesos, a toma de decisións e a autorregulación, se manteñan ao longo de toda a tarefa, é necesaria a implicación por parte do lector, por iso uns dependen dos outros.

3.4. Interese e contextualización do traballo

A motivación inicial que nos levou a realizar este traballo consistiu en afondar nos niveis de comprensión da linguaxe escrita en escolares de ESO, en función do que os informes oficiais revelan sobre o seu nivel de competencias neste ámbito de aprendizaxe.

Para iso, en primeiro lugar realizaremos unha aproximación aos distintos programas de avaliación existentes, centrándonos especificamente en PISA, así como na análise das competencias avaliadas. Nesta liña, existen varios programas internacionais de avaliación das habilidades de competencia lectora para nenos, adolescentes e adultos: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)¹¹³, PISA (Programme for International Student Assessment)¹¹⁴ e PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies)¹¹⁵, que están a ter un forte impacto nas políticas educativas e sociais en todo o mundo.

Para coñecer un pouco mellor como se levan a cabo estas avaliacións, decidiuse escoller unha delas e analizala con maior profundidade, centrándonos, neste caso, no desenvolvemento da proba PISA. Esta avaliación é levada a cabo pola OCDE cos estudantes que finalizan a etapa de ensino obrigatorio, cara aos 15 anos. A finalidade desta proba radica en

¹¹³ Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora realizado pola Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Dispoñible información en <<http://www.iea.nl/>> [Consulta: 8-5-2015].

¹¹⁴ Programa Internacional de Evaluación de Alumnos. Dispoñible información sobre as súas actividades e resultados en: <<http://www.pisa.oecd.org/>> [Consulta: 8-5-2015].

¹¹⁵ Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos. Dispoñible información en <<http://www.oecd.org/piaac-es/>> [Consulta: 8-5-2015].

avaliar as competencias para analizar e resolver problemas, para manexar información e para enfrontar situacións que se lles presentarán na vida adulta e que requirirán de tales habilidades (OCDE, s.f.). Engadir que esta proba ten unha periodicidade trienal e que se aplica sempre ás mesmas áreas de coñecemento: comprensión lectora, competencia matemática e competencia científica (Sanz, 2005; Torres, 2011). Neste traballo centrarémonos na competencia lectora, a cal nos atañe neste presente traballo.

Como xa se apuntou, unha das competencias que se mide nesta avaliación é a competencia lectora, mais, *cales son os instrumentos que se empregan para tal medición?* PISA utiliza dous tipos de instrumentos: probas (con combinación de preguntas directas e preguntas que requiren que os estudantes elaboren as súas propias respostas) e cuestionarios (sobre si mesmos e os seus fogares). Estes aplícanse nunha única xornada, nunha sesión de dúas horas dividida en dúas partes e cun descanso e para a realizar soamente se necesita un lapis e un papel (Covas e Vives, 2005).

Deste modo, e co fin de avaliar a competencia lectora, pártese da análise de tres dimensións: contido, competencias cognitivas e contexto. O primeiro de eles, o contido, fai referencia a como o alumno ou alumna se achega ao texto, é dicir, non é o mesmo ler un texto continuo (unhas páxinas dun capítulo dun libro) que un que non o sexa (un formulario). A competencia cognitiva, a segunda dimensión analizada, fai alusión ás accións que realiza o alumnado para poder recuperar a información (capacidade para localizar un fragmento de texto requirido), interpretar o texto (a partir da lectura dun fragmento, ser capaz de inferir nova información) e, por último, reflexionar e avaliar (relación coa bagaxe do alumno). A terceira e última dimensión que analiza PISA na competencia lectora é a análise do contexto, é dicir, se o estudante é capaz de contextualizar correctamente o que le (Covas e Vives, 2005).

Resumindo, no que PISA denomina as dimensións do dominio da lectura (OCDE, s.f.; Sanz, 2005; Tatay et al., 2011), destaca:

1. Pola forma na que se presenta o material escrito, a) *textos continuos*¹¹⁶ e b) *textos descontinuos*¹¹⁷.
2. Polo tipo de proceso que se avalía no alumno, destacando exercicios de: a) *recuperación da información* (implica a habilidade do lector para localizar información máis ou menos explícita no texto); b) *interpretación de textos* (implica a capacidade para establecer relacións entre ideas textuais) e c) *reflexión e avaliación* (supón a habilidade para analizar de forma crítica o contido e a forma na que se presenta a información).
3. Polo contexto ou situación á que se refire ou coa que se relaciona o texto: a) uso *privado* (ler novelas ou cartas); b) uso *público* (ler documentos oficiais, por exemplo un folleto sobre vacinación contra a gripe); c) uso *laboral* (ler o manual dunha ferramenta ofimática) e d) uso *educativo* (ler un texto expositivo presentado en un libro de texto).

Unha vez realizada a proba e para determinar a capacidade de competencia lectora do alumnado, PISA establece cinco niveis que van desde a competencia máis básica (localizar un fragmento nun texto) ata un nivel cunha maior dificultade (comprender o texto na súa globalidade e/ou emitir razoamentos a partir deste) (OCDE, s.f.; Sanz, 2005).

Unha vez coñecidos como avalía PISA a competencia lectora, móstranse cales son os resultados obtidos e cal é a posición en que se encontra España. Co de fin de saber se o resultado obtido é óptimo ou non, é conveniente coñecer cal é a media proposta pola OCDE na competencia lectora, que se sitúa nos 494 puntos. De tal forma, unha puntuación menor a esta implica que o país participante non se encontra dentro da media esperada, alcanzando uns niveis baixos na devandita competencia, e viceversa (Covas e Vives, 2005).

PISA comezou a realizar as súas probas no ano 2000 e, tendo en conta que se efectúan cada tres anos, son cinco o total das avaliacións realizadas ata o día de hoxe. Por iso, co obxecto de saber cal foi a evolución do noso país no que á competencia lectora se refire, móstranse a continuación (véxase Táboa 1) os resultados globais obtidos en cada unha destas.

¹¹⁶ Están compostos por unha serie de oracións que se organizan en parágrafos; tales parágrafos poden encontrarse insertos noutras estruturas maiores, como os apartados ou as seccións. Estes textos deben ser lidos nunha orde secuencial, de principio a fin. Exemplo de textos continuos son os narrativos, expositivos, argumentativos, etc.

¹¹⁷ Os textos descontinuos, aínda que tamén presentan a información organizada, non o fan necesariamente de forma secuenciada nin progresiva e, por tanto, non precisa dunha lectura lineal. Algún exemplo de textos descontinuos son os gráficos, os diagramas, as táboas, etc.

Táboa 1. *Puntuacións de competencia lectora en España*

PUNTUACIÓN DE COMPETENCIA LECTORA EN ESPAÑA	
PISA 2000	493
PISA 2003	481
PISA 2006	461
PISA 2009	481
PISA 2012	488

Nota: Elaboración propia

Como se pode observar na devandita táboa, en ningunha das avaliacións realizadas España alcanza a puntuación media proposta en competencia lectora pola OCDE¹¹⁸, polo que se pode afirmar que é un resultado significativamente inferior á media indicada por este organismo. En 2009 España obtén unha puntuación media de 481 puntos, 20 máis que en 2006 e recupera, por tanto, a puntuación alcanzada en 2003, sendo en 2000 a maior puntuación obtida ata o momento. Nesta liña, e tendo en conta o último informe PISA no que a lectura foi o compoñente principal (OCDE, 2009) pon de manifesto que a competencia lectora dos estudantes españois é claramente inferior á media europea, o que os coloca nunha situación de desvantaxe para acceder, integrar, reflexionar e avaliar información escrita complexa, competencias que son de máxima importancia para seguir aprendendo e desenvolverse na sociedade actual. Porén, o informe non proporciona unha explicación clara destas insuficiencias.

Neste contexto desenvolvemos o seguinte traballo co obxectivo de comparar medidas de comprensión (máis próximas ás demandas das tarefas que habitualmente realizan os escolares na aula) vs. competencia lectora (avaliadas dende PISA), así como a súa evolución en dous grupos de idade de 1º e 3º de ESO.

As nosas hipóteses manteñen que:

- Existirá un patrón evolutivo diferencial entre os alumnos/as de 1º e 3º de ESO nas distintas tarefas formuladas, entendemos que os rapaces de maior nivel educativo serán máis eficaces nas tarefas de competencia lectora debido á suposición dun maior grao de desenvolvemento metacognitivo.
- Existirán diferenzas significativas entre as distintas medidas, sendo estas máis acusadas en 1º de ESO.

Neste senso esperamos maior nivel de eficacia en tarefas de comprensión, por estar os alumnos/as máis habituados a elas no contexto escolar.

Dentro das tarefas de competencia lectora esperamos:

- a) Un maior nivel de eficacia en textos expositivos fronte a argumentativos, gráficas cartesianas e diagramas xerárquicos.
- b) Un maior nivel de eficacia en tarefas de recuperación fronte a reflexión e integración (sendo nesta última onde esperamos obter os resultados máis baixos).

¹¹⁸ A media proposta pola OCDE na competencia lectora sitúase nos 494 puntos.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

A mostra está integrada por 50 estudantes de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) que cursaban os seus estudos nun centro concertado da provincia da Coruña. Do total da mostra, o 52.94% son rapaces e o 47.05% son rapazas. En canto ás idades, comprendidas entre 12 e 16 anos, o 50.98% cursaban 1º curso da ESO e o 49.01% cursaban 3º curso da ESO. Como criterios de inclusión estableceuse que ningún dos alumnos/as participantes presentase dificultades de aprendizaxe ou algún trastorno relacionado coa aprendizaxe da linguaxe escrita.

4.2. Instrumentos utilizados

Nesta investigación avaliáronse a competencia e comprensión lectora a través de dúas probas estandarizadas: a comprensión cunha proba de Martínez (1996) e a competencia a través de CompLEC.

A competencia lectora foi avaliada mediante a *Proba de competencia lectora para educación secundaria* (CompLEC) elaborada por Tatay et al. (2011). Este instrumento aplícase a estudantes de entre 11 e 14 anos en diversas situacións de lectura (públicas, educativas, persoais e ocupacionais) e con diferentes tipos de textos (continuos e non continuos). CompLEC está composta por cinco textos, tres continuos e dous descontinuos, e por un total de 20 preguntas, elaborados de acordo cos supostos do marco teórico de PISA 2000. Os textos continuos, *El lenguaje de las abejas* e *Siéntese en sillas adecuadas* (Tarefa 1), son expositivos e presentan unha estrutura de tres columnas similar á utilizada nos xornais. O texto *Energía nuclear* (Tarefa 2) é argumentativo e presenta dúas columnas que inclúen as opinións de dúas persoas que adoptan posturas diferentes ante un mesmo tema. Os textos descontinuos son *El calentamiento global* (Tarefa 3), que presenta un parágrafo e dous gráficos de eixes cartesianos que inclúen datos relacionados entre si, e *Accidentes de tráfico* (Tarefa 4), composto por un parágrafo introdutorio, un diagrama xerárquico con cinco niveis e dúas notas a pé de páxina.

En canto ás preguntas, estas son un total de 20 e clasifícanse en tres categorías, tendo en conta os tres aspectos básicos da competencia lectora que avalía PISA; por tanto, seguindo o esquema de PISA esta proba inclúe tres tipos: a) 5 preguntas de recuperación de información¹¹⁹, b) 10 preguntas de integración¹²⁰ e c) 5 preguntas de reflexión sobre o contido e a forma do texto¹²¹. No que se refire ao formato de resposta, hai 17 ítems de elección múltiple con catro alternativas, en que só unha é correcta, e 3 son de formato aberto en que se demanda unha resposta breve do alumno.

Por tanto, a proba definitiva contén un total de 5 textos (3 son continuos e 2 descontinuos), os cales van acompañados dun total de 20 preguntas, variando entre 3 e 5 preguntas por texto (véxase Táboa 2).

¹¹⁹ O lector precisa identificar no texto datos illados e específicos que habitualmente se localizan nunha única frase. Un exemplo de pregunta de recuperación na proba compLEC é: *¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?*, o lector debe recuperar a información «*a menos de 50 metros la abeja hubiera realizado la danza del círculo*».

¹²⁰ Esixen ao lector sintetizar mensaxes, relacionar ideas ou facer inferencias. Un exemplo de pregunta de integración na proba compLEC é: «*Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen: a) Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor; b) De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor; c) Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor; d) De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor*. Para responder á pregunta o lector necesita conectar dúas ideas que aparecen separadas no texto: *(en la primera flor) la abeja toca los estambres impregnándose de polen y (en la próxima flor) depositará el polen sobre la parte femenina o estigma*.

¹²¹ O lector ten que avaliar o contido ou a calidade e relevancia dalgún aspecto da forma do texto. Un exemplo de pregunta de integración na proba compLEC é: «*¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje? a) Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer; b) Porque son capaces de aprender unas de otras; c) Porque se benefician mutuamente; y d) Porque se transmiten información entre ellas*», o alumno necesita recuperar do seu coñecemento previo a idea de que a linguaxe é un sistema de comunicación e relacionar esta idea co contido do apartado «*Un mensaje bailado*», onde se explicitan diferentes accións por medio das cales as abellas se comunican.

Táboa 2. Distribución de textos e preguntas na proba compLEC

Nome do texto	Cont.	Descont.	R.	I.	R.	T. P.
El calentamiento global	-	x	0	2	1	3
El lenguaje de las abejas	x	-	2	2	1	5
Energía nuclear	x	-	1	2	2	5
Accidentes de tráfico	-	x	1	2	1	4
Siéntese en sillas adecuadas	x	-	1	2	0	3
Total	3	2	5	10	5	20

Cont. = continuo, Descont. = discontinuo, R. = recuperación, I. = integración, R. = reflexión, T. P. = total preguntas.

Nota: Elaboración propia

Para a avaliación da comprensión lectora utilizouse a *Proba de Comprensión Lectora*, deseñada por Martínez (1996), aplicable en segundo e terceiro ciclo de Educación Primaria, así como en ESO. Este instrumento contén 18 textos de estrutura diversa en que se ten en conta a intención do autor de cada texto (describir, expresión afectiva, segunda intención, expoñer), a forma de expresión (narración, diálogo, enunciación), o ritmo de expresión (verso ou prosa) e a forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario). Cada texto acompáñase de varias preguntas que o neno debe contestar inmediatamente despois da lectura, sinalando entre varias alternativas a opción que considera máis axeitada. Os textos e as preguntas que foron seleccionados desta proba son: o texto n.º 1 coas preguntas 1, 2 e 3; o texto n.º 2 coa pregunta 4; o texto n.º 3 e as preguntas 5 e 6; o texto n.º 4 coa pregunta 7; o texto n.º 8 coa pregunta 14 e o texto n.º 9 coas preguntas 15 e 16.

4.3. Deseño

Para esta investigación empregouse un deseño cuasiexperimental simple para grupos independentes, onde seleccionamos dous grupos de alumnos/as pertencentes a dous niveis educativos (1º e 3º ESO). Como variables dependentes (VD) tomamos as medidas de comprensión a través da Proba de Comprensión Lectora de Lázaro Martínez e a competencia lectora nas distintas tarefas do compLEC: textos expositivos (tarefa 1); textos argumentativos (tarefa 2); textos con gráficos cartesianos (tarefa 3) e texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina (tarefa 4). O nivel de competencia lectora mediouse ademais polo tipo de estratexia avaliada (recuperación, integración e reflexión).

4.4. Procedemento

Os datos relativos ás cuestións para analizar foron recollidas no centro educativo durante o horario escolar e co consentimento previo de equipo directivo, a orientadora e a titora dos cursos respectivos, en dúas sesións de traballo: o mesmo día aplicóuselles a ambos os dous cursos a proba de competencia lectora e, dúas semanas máis tarde, a proba de comprensión lectora. As probas foron aplicadas pola autora da investigación. As persoas participantes, que contestaron de forma individual e sen límite de tempo a cada unha das probas, recordábaselles que era moi importante que respondesen sinceramente as distintas cuestións formuladas, insistíndolles en que os datos recollidos só se utilizarían con fins investigadores.

En canto ao centro educativo, este non foi seleccionado aleatoriamente, senón en función das posibilidades de acceso e, sobre todo, baseándose na aceptación por parte do colexio de participar neste traballo. Por tanto, a elección deste fíxose en función de seguridade na actuación: a realización do Practicum nese centro educativo. Unha vez aplicadas as diferentes probas, comezou o seu proceso de análise.

5. RESULTADOS

Este apartado ten como finalidade a exposición dos datos recadados mediante as dúas probas aplicadas. Para ilo, imos analizar os datos en función de dous criterios: a) por tipo de tarefa onde entendemos distintos formatos de presentación (tarefa 1: texto expositivo; tarefa 2: texto argumentativo; tarefa 3: texto con gráficos cartesianos; tarefa 4: texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina) e b) por tipo de estratexia implicada na demanda da pregunta formulada (preguntas de recuperación, preguntas de interpretación e preguntas de reflexión).

Deste xeito, primeiro analizaremos os diferentes datos en función do tipo de tarefa (media de % de acertos en ambas probas nos dous grupos analizados, media de % de acertos na proba compLEC segundo as tarefas avaliadas e niveis de significación da proba Scheffé nos contrastes de medias inter- e intra-grupo segundo tipo de tarefa) e posteriormente centraremos a análise en función do tipo de estratexia implicada na demanda da pregunta (media de % de acertos en cada estratexia implicada segundo o nivel educativo e niveis de significación da proba Scheffé nos contrastes de medias inter- e intra-grupo segundo a estratexia implicada).

Así, a media de porcentaxes de acertos en ambas probas segundo o nivel educativo, é dicir, 1º o 3º da ESO, os datos obtidos do primeiro curso amosan que estes sitúanse nun nivel medio-baixo: a comprensión lectora alcanza un 56,8% e a competencia lectora un 50,6%. Deste modo, pódese observar que a comprensión é superior á competencia nun 6,2%, non sendo esta unha diferenza significativa. No que respecta aos datos alcanzados por 3º de la ESO, tanto en comprensión lectora como en competencia son medio-altos, obtendo un 73,6% e un 77,3%, respectivamente (véxase Táboa 3). A diferenza entre unha e outra radica en un 3,8%.

En canto á relación dos datos en ambos niveis, destacar dous aspectos principais: por un lado, o primeiro deles referido a que, tanto en comprensión como en competencia lectora, 3º da ESO alcanzou uns niveis máis altos que 1º (véxase Figura 1). Así, entre ambos cursos, na proba de competencia e comprensión lectora existe unha diferenza de 26,8% e 16,8%, respectivamente. Por outro, destacar que dentro de cada nivel, tanto en 1º como en 3º, non existe unha diferenza significativa entre comprensión y competencia, ambas alcanza valores similares, non obstante en 1º de ESO a porcentaxe é superior en comprensión que en competencia, mentres que en 3º sucede o contrario.

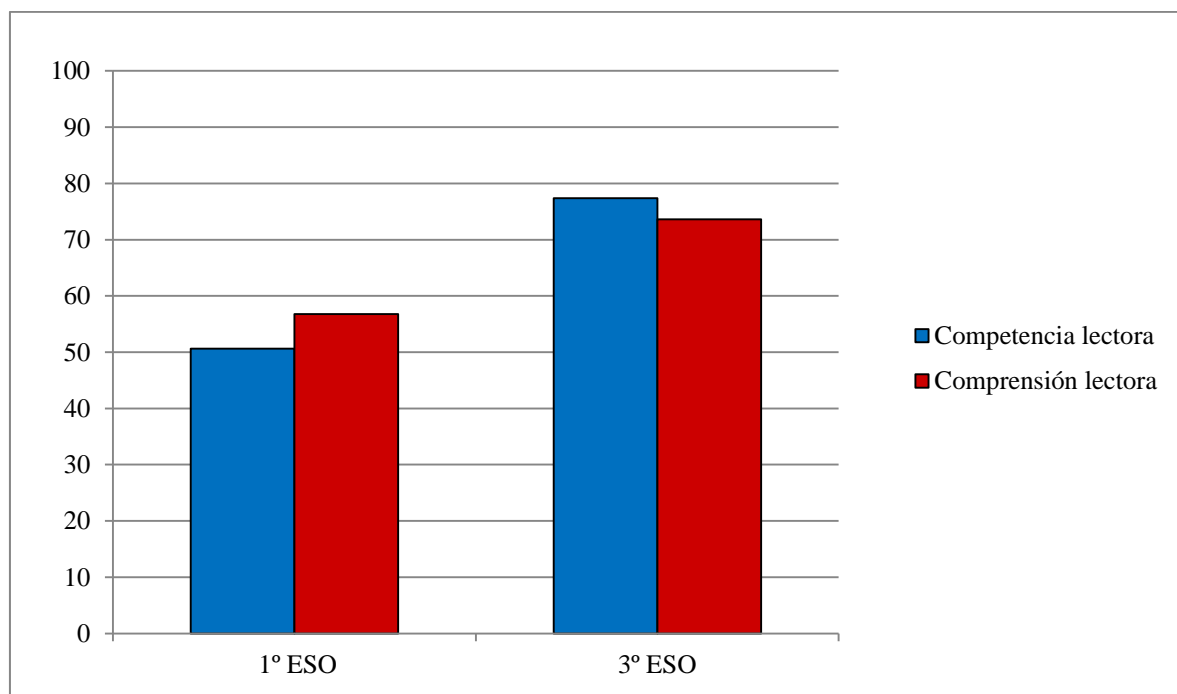


Figura 1. Media de % de acertos nas dúas probas segundo o nivel educativo

Táboa 3. Media de % de acertos nas dúas probas segundo o nivel educativo

Nivel educativo	Proba	Porcentaxe
1º ESO	Comprensión lectora	56,8%
	Competencia lectora	50,6%
3º ESO	Comprensión lectora	73,6%
	Competencia lectora	77,4%

No tocante á media das porcentaxes de acertos obtidos na proba compLEC en cada unha das tarefas das que consta esta proba engadir que: a tarefa 1 formada por dous textos expositivos, a tarefa 2 por un texto argumentativo, a terceira por un texto cun parágrafo e dous gráficos de eixes cartesianos e, por último, a tarefa 4 constituída por un parágrafo introductorio, un diagrama xerárquico con cinco niveles e dúas notas a pé de páxina.

En canto aos resultados obtidos en 1º da ESO, observase que a tarefa 3, é dicir, o texto con gráficos cartesianos, é na que existe un menor nivel de competencia, xa que conta cun 38,7% (menos da metade). Seguido deste dato, o seguinte con menor puntuación é o texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina (tarefa 4) cun 52%. Posteriormente, seguindo esta relación de menor a maior puntuación, está a tarefa 2 (texto argumentativo) e a tarefa 1 (textos expositivos) cun 52,8% e un 53%, respectivamente. A nivel xeral, pódese concluír que neste nivel educativo os textos descontinuos (tarefa 3 e 4) obteñen menores puntuacións que os textos continuos (tarefa 1 e 2), aínda que a diferenza entre ambos non é significativa (véxase Táboa 4).

No que se refire aos datos que se extraeron de 3º da ESO, observase que na que se teñen menores habilidades é no texto con gráficos cartesianos (tarefa 3), posto que a porcentaxe é do 54,7%, significativamente inferior ao resto das tarefas. Seguido este orde, de inferior a superior puntuación, sitúase na sucesiva posición o texto argumentativo (tarefa 2) cun 76,8%, seguido do texto cun diagrama xerárquico e notas a pé de páxinas (tarefa 4) cun 82%. Finalmente, de todas as tarefas analizadas, a porcentaxe superior é o referido aos expositivos (tarefa 1), posto que se eleva a un 83%. A grandes trazos, pódese deducir que os textos nos que aparecen gráficos cartesianos (tarefa 3) preséntanse cunha maior dificultade de resolución, cunha diferenza significativa. Así, o resto das tarefas presentadas teñen unha alta porcentaxe de resolución, sen existir discrepancias sobre se o texto presentado é continuo ou descontinuo (véxase Táboa 4).

A continuación, preséntanse as principais diferenzas encontradas entre os dous niveis educativos analizados. Así, os datos revelan que 3º da ESO segue sendo superior en cada unha das tarefas examinadas, existindo unha diferenza do 30% na primeira, un 24% na segunda, un 16% na terceira e un 30% na tarefa 4. Os datos máis relevantes da relación entre os dous cursos encóntranse nos seguintes aspectos: a puntuación máis baixa alcanzada en ambos niveis educativos encóntranse na tarefa 3 (texto con gráficos cartesianos); a porcentaxe máis alto, tanto en 1º como en 3º da ESO, está na tarefa 1 (textos expositivos); nas dúas tarefas restantes (tarefa 2 e 4) non se descubren datos significativos, simplemente que 3º obtén mellores resultados, pero iso sucede nas demais tarefas. Por tanto, destacar que para ambos niveis a tarefa 3 (texto con gráficos cartesianos) é a que presenta maiores problemas para a súa resolución, mentres que, polo contrario, a que ten menos dificultades para resolvela correctamente é a tarefa 1 (texto expositivo) (véxase Figura 2).

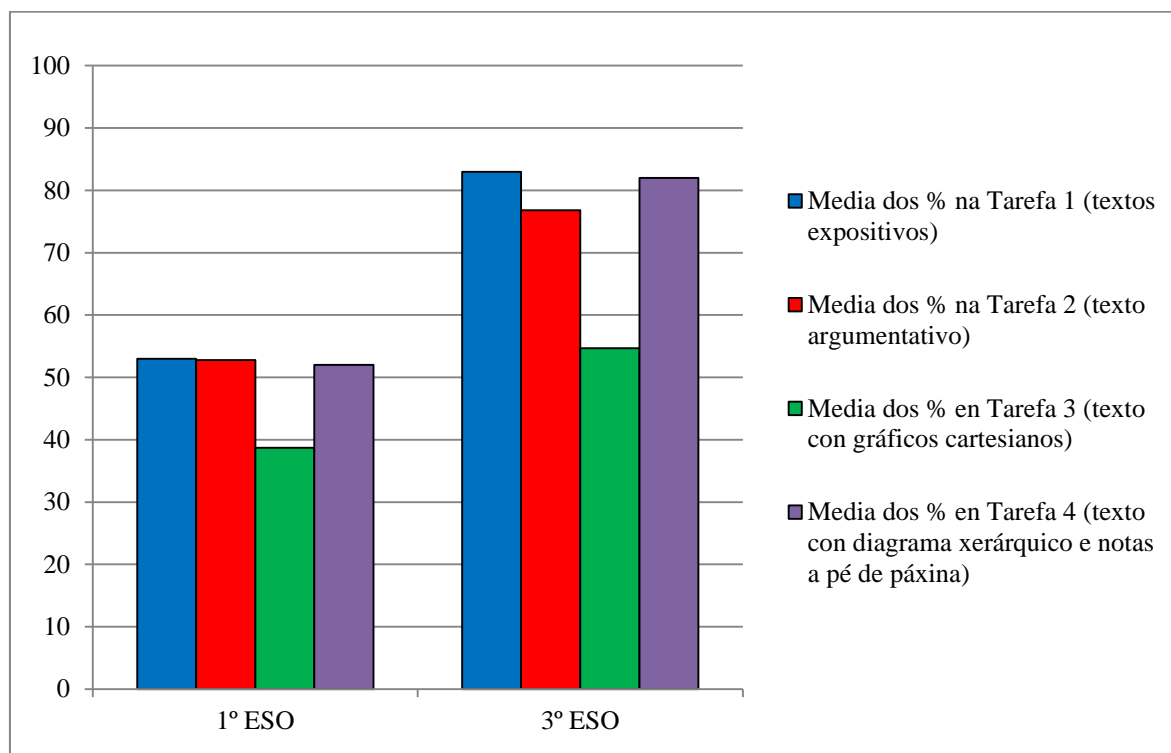


Figura 2. Media de % de acertos na proba compLEC segundo as tarefas

Táboa 4. Media dos % de acertos na proba compLEC segundo as tarefas avaliadas

Nivel	Tarefa	Porcentaxe educativo
1º ESO	Tarefa 1 (textos expositivos)	53%
	Tarefa 2 (texto argumentativo)	52,8%
	Tarefa 3 (texto con gráficos cartesianos)	38,7%
	Tarefa 4 (texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina)	52%
3º ESO	Tarefa 1 (textos expositivos)	83%
	Tarefa 2 (texto argumentativo)	76,8%
	Tarefa 3 (texto con gráficos cartesianos)	54,7%
	Tarefa 4 (texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina)	82%

De cara a analizar se as diferenzas nos resultados das distintas tarefas inter- e intra-grupo alcanzaron a significatividade estatística, procedemos a realizar o contraste de medias (para grupos independentes e relacionados segundo o caso) a través da proba Scheffé (véxase Táboa 5).

Táboa 5. Niveis de significación da proba Scheffé nos contrastes de medias inter- e intra-grupo segundo tipo de tarefa

Contraste media inter-grupo		
1º e 3º ESO (comprensión lectora)		.0002 **
1º e 3º ESO (competencia lectora)		.0003 **
1º e 3º ESO	Tarefa 1 (T. E.)	.0001**
	Tarefa 2 (T. A.)	.0070*
	Tarefa 3 (T. G.C.)	.0028*
	Tarefa 4 (T.D.X.)	.0001**
Contraste media intra-grupo		
1º ESO comprensión e competencia lectora		.1918
3º ESO comprensión e competencia lectora		.3588
1º ESO	Tarefa 1 - Tarefa 2	.9784
	Tarefa 1 - Tarefa 3	.0371*
	Tarefa 1 - Tarefa 4	.8892
	Tarefa 2 - Tarefa 3	.0727
	Tarefa 2 - Tarefa 4	.9217
	Tarefa 3 - Tarefa 4	.0807
3ºESO	Tarefa 1 - Tarefa 2	.4029
	Tarefa 1 - Tarefa 3	.0060*
	Tarefa 1 - Tarefa 4	.8631
	Tarefa 2 - Tarefa 3	.0079*
	Tarefa 2 - Tarefa 4	.4908
	Tarefa 3 - Tarefa 4	.0001**

T.E. = textos expositivos, T.A. = texto argumentativo, T.G.C. = texto con gráfico cartesianos, T.D.X. = texto con diagrama xerárquico e notas á pé de páxina.

Os resultados obtidos nas distintas tarefas inter- e intra-grupo amosan algúns datos estatisticamente significativos, mais primeiramente procederemos a analizar os inter-grupo, é dicir, os contrastes que se dan entre ambos grupos, e posteriormente os intra-grupo (dentro dun mesmo grupo).

Por tanto, os resultados derivados da proba Scheffé para os **grupos relacionados (inter-grupo)** amosan datos significativos, principalmente nas probas de comprensión e competencia lectora. Nesta liña observamos que na proba de comprensión lectora existe unha diferenza significativa nos resultados obtidos entre ambos grupos, así como tamén sucede o mesmo na proba compLEC. Parece ser que tanto en comprensión como en competencia, un dos grupos, neste caso 3º de ESO, alcanza maiores resultados que o outro, cunha importante diferenza.

No tocante ás distintas tarefas analizadas na proba compLEC, as diferenzas encontradas entre 1º e 3º de ESO tamén son estatisticamente significativas: por un lado, na tarefa 1 (textos expositivos) e na tarefa 4 (texto con diagrama xerárquico e notas a pé de páxina) son nas que se atopan cunha maior significatividade; polo outro, na tarefa 2 (texto argumentativo) e na tarefa 3 (texto con gráficos cartesianos) a significatividade é menor que nas outras. Por tanto, no que as diferentes tarefas analizadas se refire, o maior nivel de significación atopado está na tarefa 1 e na tarefa 4.

Agora procederemos a comentar o contraste de medias acadado a **nivel intra-grupo** ou, o que é o mesmo, nos grupos independentes (dentro dun mesmo grupo). Neste sentido, observamos que tanto na proba de comprensión lectora como na de competencia en ambos grupos (1º e 3º de ESO) os resultados obtidos non son estatisticamente significativos. Este dato confirmanos que dentro do propio grupo de 1º de ESO non existe unha importante diferenza entre ambas probas aplicadas (comprensión e competencia), ao igual que sucede co outro grupo (3º de ESO); é dicir, dentro de cada curso o nivel acadado tanto de comprensión como de competencia lectora son moi similares. Porén, se comparamos estes datos cos obtidos no inter-grupo observamos que entre 1º e 3º de ESO existe unha diferenza significativa entre ambos no que a comprensión e competencia lectora se refire, mais esta discrepancia non acontece cos grupos independentes.

No que respecta ás distintas tarefas analizadas a nivel intra-grupo no curso de 1º de ESO, observamos que non hai datos estatisticamente significativos, por tanto deducimos que os resultados acadados entre cada unha das tarefas son moi similares. Non obstante, comentar que a maior significatividade atopada entre as mesmas encóntrase entre a tarefa 1 e tarefa 3, mais esta, como xa se citou, non é significativa.

No tocante aos niveis de significatividade acadados en 3º de ESO nas diversas tarefas formuladas, dicir que soamente o contraste de medias entre a tarefa 3 e a tarefa 4 alcanzou unha porcentaxe estatisticamente significativa, seguido da confrontación entre a tarefa 2 – tarefa 3 e a tarefa 1 – tarefa 3, malia que con menor relevancia. Así mesmo, a relación entre as demais tarefas non alcanzaron valores significativos.

Agora pasaremos a analizar os **datos en función do tipo de estratexia implicada** na demanda da pregunta expresada, é dicir, tendo en conta as distintas preguntas formuladas na proba compLEC: cinco preguntas de recuperación, dez preguntas de interpretación e cinco de reflexión.

No que se refire á media das porcentaxes de acertos en cada estratexia implicada segundo o nivel educativo na proba compLEC, no grupo de 1º de ESO observamos que a maior puntuación obtida é nas preguntas de reflexión cun 64,8%, mais non se aprecia unha excesiva diferenza coas preguntas de recuperación, que alcanzaron un 61,6%, polo que a diferenza entre ambas soamente é do 3,2%. Por tanto, onde se acadaron un niveis inferiores neste curso foron nas diversas preguntas de integración, nas que obtiveron un 44%, menos da metade. Por tanto, observamos que nas preguntas de integración son as máis complicadas para este grupo, fronte as máis sinxelas que serían as de reflexión (véxase Táboa 6).

O grupo de 3º de ESO sacou a puntuación máis elevada nas preguntas de reflexión (88,8%), seguido das preguntas de recuperación cun 85,6%, polo que a diferenza entre ambas non é moi elevada (3,2%). No que respecta ás preguntas de integración, estas son as que obtiveron a porcentaxe máis baixo en comparación coas demais, cun 70%. Deste modo, onde se atopa maiores problemas son nas preguntas de integración e onde se encontran menores dificultades son nas preguntas de reflexión, ao igual que sucede co grupo de 1º (véxase Táboa 6).

Neste sentido, se comparamos as porcentaxes obtidos en ambos cursos observamos principalmente dous aspectos: a nivel xeral, 3º de ESO ten un nivel superior que 1º en todas e cada unhas preguntas. Así mesmo, apréciase que en ambos grupos as porcentaxes máis altas encóntrase nas preguntas de reflexión, seguido das preguntas de recuperación e, finalmente, as máis baixas son as referidas ás de integración (véxase Figura 3).

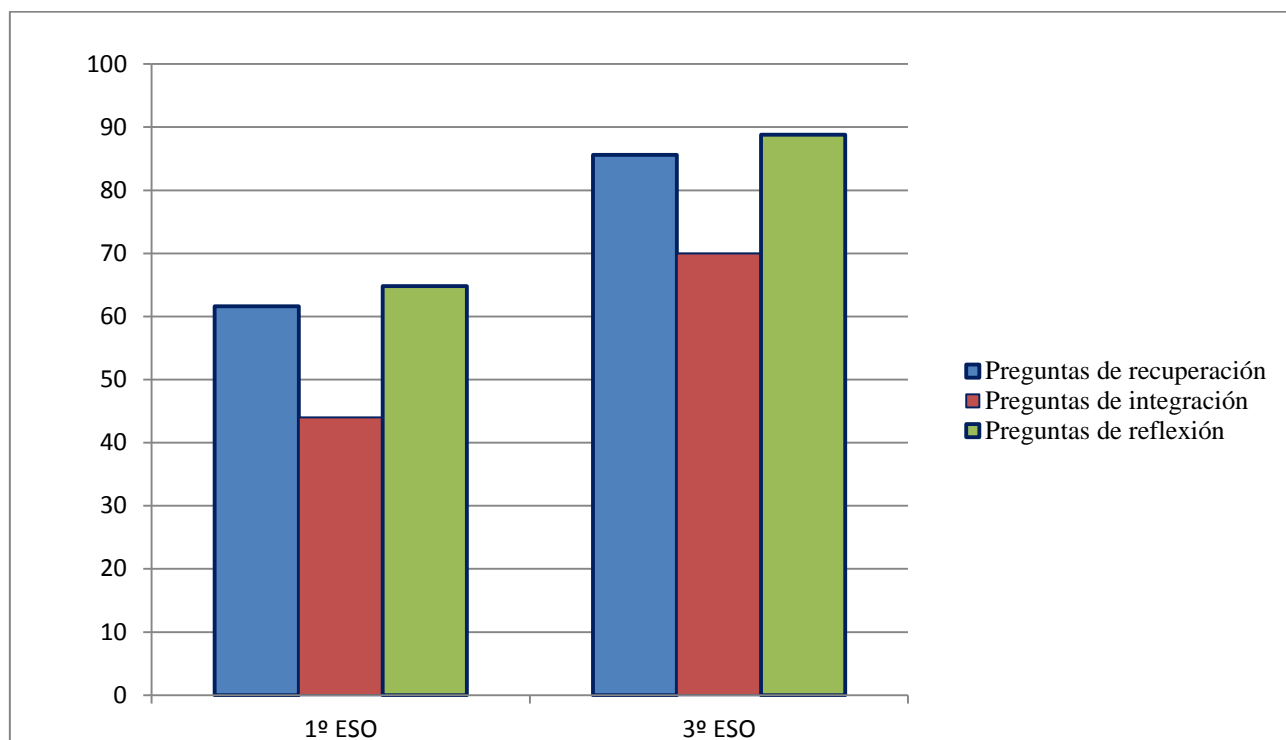


Figura 3. Media de % de acertos en cada estratexia implicada segundo o nivel educativo

Táboa 6. Media de % de acertos en cada estratexia implicada segundo o nivel educativo

Nivel educativo	Preguntas	Porcentaxes
1º ESO	Preguntas de recuperación	61,6 %
	Preguntas de integración	44 %
	Preguntas de reflexión	64,8 %
3º ESO	Preguntas de recuperación	85,6 %
	Preguntas de integración	70 %
	Preguntas de reflexión	88,8 %

No que respecta á análise dos niveis de significación nos contrastes de medias, a **nivel inter-grupo** (a relación entre as distintas preguntas entre ambos cursos) observamos que tanto nas preguntas de integración como nas preguntas de reflexión os datos son estatisticamente significativos, pola contra coas preguntas de recuperación non sucede o mesmo. Por ilo, onde radica unha maior diferenza de resultados entre 1º e 3º de ESO son nas preguntas de integración e reflexión (véxase Táboa 6).

En canto á significación estatística atopada a **nivel intra-grupo** no curso de 1º de ESO, comentar que na confrontación das estratexias de recuperación e de integración, así como na de integración e reflexión percíbese certa significatividade estatística, mentres que o dato obtido da relación entre as de recuperación e de reflexión non é significativo. Isto mesmo acontece no curso de 3º de ESO, no que a maior significatividade estatística apreciase entre as estratexias de recuperación e integración e de integración e reflexión (véxase Táboa 7).

Táboa 7. Niveis de significación da proba Scheffé nos contrastes de medias inter- e intra-grupo segundo a estratexia implicada

Contraste media inter-grupo		
	Preguntas de recuperación	.0010*
1º e 3º ESO	Preguntas de integración	.0001**
	Preguntas de reflexión	.0003**
Contraste media intra-grupo		
	Recuperación e integración	.0152*
1º ESO	Recuperación e reflexión	.6516
	Integración e reflexión	.0033*
	Recuperación e integración	.0139*
3º ESO	Recuperación e reflexión	.5935
	Integración e reflexión	.0015*

*p<.05, **p<.001

6. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

A continuación iremos comentando e discutindo os resultados obtidos en relación cos obxectivos e hipóteses formuladas.

- Resultados acerca do patrón evolutivo

A primeira das hipóteses formuladas ao comezo deste traballo está baseada na existencia diferencial nos resultados obtidos, tanto en comprensión como en competencia, en función da idade dos participantes, é dicir, existirá un patrón evolutivo diferencial entre os alumnos/as de 1º e 3º de ESO. Neste caso, formulabamos que os alumnos/as de 3º ían ter un nivel de competencia lectora superior aos de 1º en tódalas tarefas e en todas as estratexias avaliadas, atribuíndo este feito a maior nivel de desenvolvemento cognitivo tal e como indican os estudos clásicos de Flavell (1976) e Paris e Oka (1986).

Logo de analizar os datos en función do patrón evolutivo observamos que os resultados avalan esta hipótese, xa que os niveis en comprensión e competencia lectora son maiores en 3º de ESO; ademais, a proba Scheffé amósanos que a diferenza é estatisticamente significativa. Non obstante, como xa se comentou no apartado correspondente, dentro do grupo de 1º a comprensión tivo mellores resultados que a competencia, ao contrario que sucedeu en 3º o cal apoiaría a interpretación dos resultados en termos de madurez cognitiva e control e autorregulación dos procesos implicados na competencia lectora, amosando un maior nivel de eficacia nas distintas tarefas formuladas.

A interpretación atribuída a un pensamento metacognitivo máis desenvolvido permítelle monitorear a súa lectura, centrar a atención na construción do sentido do texto, así como poder detectar erros de comprensión e ser quen de emendalo. Pola contra, aqueles que carecen desta capacidade de reflexión colocan a súa atención sobre a correcta decodificación ou len cada texto de forma illada, podendo non darse conta de que non están logrando unha comprensión axeitada do texto (Madero e Gómez, 2013). Por este motivo, é probable que os baixos niveis de comprensión e competencia lectora acadados polo alumando de 1º de ESO con respecto a 3º, veña explicado polo menor grao de desenvolvemento de estratexias metacognitivas, as cales se van perfeccionando coa idade.

Solé (1996) afirma que o control da comprensión é un requisito esencial para que haxa unha lectura eficaz, xa que se o lector non se percata da falta da súa falta de comprensión, non poderá facer nada para remedialo. Esta capacidade de

controlar a comprensión forma parte do pensamento metacognitivo que permite aos lectores planificar, reflexionar e avaliar sobre os seus propios procesos, evidencia dun lector activo. Así mesmo, seguindo a investigación de Madero e Gómez (2013), os achados encontrados permiten apuntar que as crenzas en torno á lectura e ao lector como un axente activo do proceso son precursores do pensamento metacognitivo.

Outra posible causa derivada da discrepancia entre os niveis de comprensión e competencia entre 1º e 3º, pode ser que en 3º curso o alumnado posúe un maior dominio e destreza de diferentes estratexias para a resolución eficaz das tarefas que se lle formulan. Se os estudantes dispoñen de máis estratexias que poden aplicar no caso de incompreensión do texto, estes serán máis eficaces á hora de solucionar as dificultades que se lle presenten.

Pressley (2000), citado en Madero e Gómez (2013), afirma que hai evidencias que amosan que o alumnos/as de primaria e secundaria beneficianse do ensino de estratexias de comprensión lectora. Ademais, os investigadores no tema apuntan que se poden ensinar estratexias de comprensión ao alumnado de forma individual e así mellorar a súa lectura. Diversas investigacións sinalan que algunhas das estratexias de comprensión son factibles de ser ensinadas e que realmente melloran a lectura no alumando, mais non está claro o porque. Unha das posibles causas que se auguran é que o ensino destas estratexias funciona debido ao cambio de crenzas que se provoca nos alumnos/as, pois ensinalas podería facer que o propio lector reflexione sobre o proceso e que entenda que existen diferentes maneiras de superar as dificultades de comprensión que se lle presenten (Madero e Gómez, 2013).

Así mesmo, como afirma González, Barba e González (2010) é necesario ensinalas aos lectores a supervisar e a regular o seu propio proceso de comprensión. En ocasións, os lectores amósanse pasivos ante o proceso de comprensión, así que faise preciso ensinar estratexias (relectura, formulación de hipóteses, uso de diccionario...) para que sexan conscientes do que significa aprender e que, ao mesmo tempo, sexan quen de regular e dirixir o seu propio proceso (metacognición), converténdose en lectores máis autónomos e activos.

- **Resultados en tarefas de comprensión vs. competencia**

Outra das hipóteses formuladas fai alusión aos resultados nas tarefas de comprensión e competencia lectora: esperamos un maior nivel de eficacia en tarefas de comprensión en ambos niveis educativos, por estar os alumnos/as máis habituados a elas no contexto escolar. Non obstante, tendo en conta os resultados obtidos, esta hipótese queda refutada: non existen diferenzas estatisticamente significativas entre as probas de comprensión e de competencia lectora en ningún dos dous cursos analizados a nivel intra-grupo, xa que tanto comprensión como competencia teñen uns niveis similares dentro do propio grupo. Non obstante, os resultados obtidos a nivel inter-grupo si que amosan unha diferenza estatisticamente significativa, sendo 3º superior a 1º, probablemente polos motivos comentados anteriormente. As porcentaxes obtidas en comprensión e competencia son análogas dentro de cada grupo, polo que a hipótese formulada queda invalidada.

Estes datos poden ter a súa explicación no actual sistema educativo. Pese a que tradicionalmente a educación estivo baseada no ensino da lectura co fin de que os estudantes fosen quen de comprender o texto que estaba a ler e, así, poder ter acceso a todo o que os rodea. Na actualidade, a educación debe desenvolver outras competencias consideradas básicas e que todo o alumnado debe de ter acadadas unha vez rematada a educación obrigatoria. Por esta razón, o desenvolvemento das competencias básicas, como pode ser a competencia matemática ou científica, poden favorecer o manexo doutros tipos de textos, que a cotío non se traballan na propia área de Lengua ou Lingua.

Ademais deste motivo que pode explicar os semellantes resultados en ambas probas, tamén hai que ter en conta a sociedade na que actualmente estamos inmersos, se a comparamos coa de fai unhas décadas: os estudantes poden ter acceso diario a periódicos ou revistas; consultar horarios de cine, de programas de televisión, de autobuses; ler un itinerario dun viaxe que van a realizar; unha noticia sobre o seu grupo de música preferido... Estas novas xeracións acostúmanse dende moi novos a manexar todo tipo de información en diversos formatos e contextos, así tamén en distintas formas de presentación do material escrito, polo que isto pode incidir no aumento de niveis de competencia lectora, ao non teren que manexar soamente textos que se proporcionan no ámbito educativo (Gil, 2011).

Outra posible razón da equiparación dos resultados de competencia aos de comprensión pode derivar do seguinte suposto: os hábitos lectores dos estudantes vense marcados polo avance imparable das novas tecnoloxías. Actualmente, os textos escritos preséntanse nunha gran diversidade de formatos, de tal modo que a lectura tradicional de libros, revistas, prensa...conviven con novas formas escritas, como por exemplo os textos presentados a través de Internet, chats,

correo electrónico, etc. Os mozos están acostumados a lecturas novas e singulares que pasan pola hipertextualidade e a lectura en pantalla (Domínguez e Sábada, 2005), o que podería explicar os resultados do noso estudo.

Esta suposición formulada é confirmada polo estudo que realiza Gil (2011), no que os resultados sinalan que a lectura en Internet é a forma de lectura máis habitual entre o alumnado que inicia 3º de ESO. En certo modo, tal e como apunta este autor, os achados apuntan na mesma dirección que outros estudos recentes nos que se concluíu que o uso de Internet por parte dos estudantes, ben con fins académicos ou ben con fins recreativos, está empezando a ocupar o tempo que noutras épocas estes houberan estado dedicados á lectura. Por tanto, o incremento no uso das novas tecnoloxías ás que practicamente a totalidade do alumnado ten acceso, fai que se desenvolvan novas habilidades e destrezas que fomentan a mellora da competencia lectora.

Por outro lado, é importante ter en conta que a lectura frecuente encóntrase indiscutiblemente asociado ao grao de desenvolvemento da competencia lectora que alcanzan os estudantes; por iso, o compromiso coa lectura e o interese pola mesma reveláronse como dous dos factores que contribúen a explicar o rendemento en comprensión lectora (Gil, 2011). Estudos recentes confirman que os hábitos lectores predín as habilidades lectoras do alumnado, tanto nos primeiros anos da Educación Primaria (Leppanen, Aunola e Nurmi, 2005, citado en Gil 2011) como entre os adolescentes (Conlon, Zimmer, Creed e Tucker, 2006, citado en Gil 2011). Tendo en conta os baixos hábitos lectores que se rexistran entre os mozos españois, os resultados obtidos ao avaliar a competencia lectora deben ser pouco satisfactorias.

- **Resultados en tarefas de competencia lectora**

o **Tipo de textos**

Partíase da hipótese inicialmente formulada na que se predicía uns niveis máis altos de competencia lectora nos textos expositivos fronte aos argumentativos, gráficas cartesianas e diagramas xerárquicos, ademais de existir diferenzas significativas entre as distintas tarefas, sendo estas máis acusadas en 1º de ESO. Á vista dos resultados obtidos, esta hipótese queda verificada: o grupo de 1º e de 3º de ESO obtiveron maiores puntuacións neste tipo de textos, sendo os gráficos cartesianos os textos que amosaron máis dificultade, de feito foron estes últimos textos (gráficos cartesianos) os que marcaron as diferenzas significativas, baixando o nivel de eficacia nos dous niveis educativos.

Interpretamos este dato posiblemente por unha falta de familiaridade con este tipo de ferramenta instrucional. Os gráficos cartesianos igual que os diagramas son utilizados no ámbito da comprensión dos textos como organizadores previos xeradores dun modelo mental (Ausubel, Novak e Hanesian, 1976; Da Silva, 2009), mais neste estudo non parecen beneficiarse os alumnos/as dos gráficos cartesianos como o fan dos diagramas.

O nivel de eficacia con textos expositivos e argumentativos é especialmente alta. Neste senso os nosos resultados están en consonancia cos estudos de Campanario e Otero (2000) e Macías, Castro e Maturano (1999). O desenvolvemento das estratexias superestructurais a partir da lectura de textos en formato discursivo no gráfico prodúcese a partir dos 10 anos aproximadamente (Kintsch e Vipond, 2014).

A maiores, é interesante comentar que ambos grupos seguen un patrón análogo, xa que obteñen a mesma orde nas diferentes tarefas tendo en conta os niveis de eficacia, malia que en 3º as porcentaxes son máis altas. O que tamén resulta rechamante é o seguinte aspecto: pese a que os textos expositivos, o argumentativo e o diagrama xerárquico seguen este orde de maior a menor eficacia (con puntuacións non dispares entre as mesmas) en ambos grupos, existe unha diferenza entre este tipo de tarefas coa do gráfico cartesiano, que puntúa bastante máis baixo en comparación co resto de textos, sucedendo isto en ambos cursos.

o **Estratexias demandadas pola tarefa**

En canto ás diferentes estratexias (recuperación, integración ou reflexión) esixidas pola tarefa, a hipótese formulada prognosticaba un maior nivel de eficacia en tarefas de recuperación fronte a reflexión e integración (sendo nesta última onde esperamos obter os resultados máis baixos), así como tamén maiores puntuacións no 3º curso. Observando os resultados obtidos, a hipótese non é de todo acertada: os niveis máis altos encóntranse nas tarefas de reflexión, seguidas das de recuperación e integración, estas últimas cunha diferenza máis acusada en ámbolos dous grupos analizados. Non obstante, a hipótese predicía uns maiores niveis no grupo de 3º, dato corroborado a partir dos resultados obtidos.

Ao igual que sucedía co tipo de texto, a análise realizada dende a perspectiva das estratexias demandas pola tarefa, amosan que 1º e 3º de ESO teñen un patrón análogo: nos dous cursos obteñen mellores puntuacións nas estratexias de reflexión, logo nas de recuperación e, por último, nas de integración, aínda que en 3º os niveis de eficacia son superiores.

Que implica que sexan máis eficaces en reflexión? As tarefas de reflexión conlevan só a activación do coñecemento previo en relación cun aspecto tratado no texto, pero non implican a interrelación entre coñecemento previo-coñecemento novo (textual). Neste senso, interpretamos o maior nivel de eficacia en preguntas de reflexión por ser unha tarefa de menor demanda cognitiva que a de integración, onde o alumno debe facer a dobre interrelación tal e como amosan os estudos de Sanford e Graesser (2006), Kintsch (1988) e MacNamara e Magliano (2009).

Sorprende o feito que as estratexias de recuperación presenten un nivel de dificultade medio por debaixo da reflexión. Nun primeiro momento poderíase pensar nun efecto da memoria de traballo, pero non debería ser así pois os alumnos/as podían consultar o texto, polo que ou non o facían ou consideraban que esta tarefa era máis sinxela. Os distintos estudos sobre comprensión lectora a partir do estudio clásico de Eileen Kintsch (1999) mostran como os comprendedores competentes amósanse coma se non o fosen ante textos de baixo nivel de dificultade.

Unha vez analizados os resultados, podemos concluír dicindo que:

- Existe un patrón evolutivo diferencial, tanto en comprensión como en competencia lectora. Esta diferenza estatisticamente significativa atopada entre ambos grupos nas dúas probas aplicadas atribúese a un maior desenvolvemento cognitivo por parte do grupo de 3º de ESO, posto que este acadaba mellores niveis de eficacia en todas as tarefas e estratexias avaliadas.
- Obsérvanse uns niveis de eficacia moi similares en ambas probas a nivel intra-grupo debido á evolución continua da sociedade, a cal permite consultar calquera tipo de texto en calquera momento do día.
- Existe un patrón análogo no que ao tipo de textos se refire: ambos grupos presentan maiores puntuacións nos textos expositivos e maiores dificultades nos gráficos cartesianos, sendo este último tipo de texto o que fai descender o nivel de eficacia nos dous cursos. A explicación destes datos reside, por un lado, na falta de familiaridade por parte do alumnado cos gráficos cartesianos, e, polo outro, na maior presenza e traballo por parte do ámbito educativo con textos expositivos.
- As estratexias que emprega o alumnado segundo a esixencia da tarefa tamén amosan un patrón semellante: as que obteñen unha maior puntuación son as de reflexión fronte ás de recuperación e integración, respectivamente. Isto sucede en ambos niveis educativos, aínda que os niveis de eficacia son mellores no 3º curso. A razón destes resultados está na demanda cognitiva que esixe cada unha: a reflexión ten unha menor esixencia que a integración, xa que é esta última (a integración) a que require manter varios elementos activos na memoria de traballo.

7. LIÑAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN E IMPLICACIÓNS EDUCATIVAS DERIVADAS DO ESTUDO

Os niveis de comprensión e competencia lectora están marcados, segundo probas internacionais, por un descenso considerable nos estudantes españois, polo que é preciso coñecer cales son as razóns que provocan esta baixada de nivel e propoñer medidas paliativas para contrarrestala. Chegados a este punto, o problema está en que facer para que o alumnado que presenta baixos niveis de comprensión e competencia mellore os seus resultados, sen que isto supoña converter a lectura como unha disciplina máis ou nun tratamento educativo individualizado (Peralbo et al., 2009). Dito doutra forma, como facer que a comprensión lectora sexa un obxectivo transversal en todas áreas que compoñen o currículo de ESO, así como tamén que podemos facer para que a intervención sobre a mesma non vaia en detrimento. A continuación exponse algunha medida para frear este descenso, así como tamén se reflexiona sobre algúns dos elementos que configurarían un bo tratamento para a mellora da calidade da comprensión e competencia lectora.

A irrupción e o marcado avance das imparables novas tecnoloxías permite ao lector interactuar cunha gran diversidade de tipos de texto. Tendo en conta que a lectura en internet é a forma máis habitual de ler entre o alumnado de secundaria (Gil, 2011), os docentes deben saber como aproveitar este fenómeno para contribuír a mellorar e potenciar a comprensión e competencia lectora do alumnado nas diferentes tipoloxías textuais existentes, deben coñecer métodos e estratexias para acercar ás TIC aos estudantes, facendo un uso eficaz das mesmas.

Un estudo realizado por Martínez e Rodríguez (2011) revela que existen diferenzas significativas en relación coa evolución en comprensión lectora en textos expositivos entre os estudantes que tiveron un tratamento con TIC respecto aos que non o obtiveron; os resultados evidenciaron que o emprego das TIC permitiu mellorar a comprensión lectora

nese tipo de texto nos estudantes obxecto de estudo. Por tanto, coñecendo que o emprego das novas tecnoloxías ofrecen unha mellora nos textos expositivos, por qué non pode producirse tamén noutros tipos de texto? Sería interesante realizar algún estudo para comprobar se estes bos resultados na mellora da comprensión se poden extrapolar aos demais tipos de texto (argumentativos, con diagramas xerárquicos, con gráficas cartesianas...).

Outro dos aspectos clave que inflúe no desenvolvemento da comprensión e competencia lectora é o hábito lector, pero os índices son baixos (Gil, 2011). Este hábito é preciso mudalo, pero para elo sería necesario realizar unha intervención dende, ao menos, tres contextos diferentes: no ámbito das políticas en materia de educación, no eido das institucións escolares e a nivel familiar.

Primeiramente, as administracións públicas (a nivel nacional, autonómico e local) deberían de por en marcha programas de fomento da lectura (dotación de recursos para as bibliotecas públicas, realización de campañas de sensibilización e animación á lectura...). Como segundo paso, nos propios centros educativos teríanse que aplicar medidas como por exemplo: dedicar un tempo diario á lectura¹²²; contar con bibliotecas que fomenten a lectura e que teñan un funcionamento como espazo aberto para toda a comunidade educativa; a nivel curricular poñer énfase no aprendizaxe da lectura e o desenvolvemento de hábitos lectores; etc. En terceiro lugar, o contexto familiar tamén é un elemento clave, xa que a configuración dun ambiente propicio pode facer que os estudantes desenvolvan o gusto pola lectura, mais tamén é interesante fomentar a relación familia-escola mediante actuacións como: inclusión de programas formativos dirixidos a pais e nais sobre a importancia da lectura na familia, a apertura das bibliotecas escolares brindando o acceso ás familias ao fondo bibliográfico, a participación de pais e nais en actividades de animación á lectura, etc. (Gil, 2011).

Neste senso, sería interesante realizar algunha investigación centrada en coñecer cal é a situación actual a nivel administrativo, centro educativo e familiar que se está a vivir en relación á lectura: se conta con medidas de fomento, se se realizan programas, nivel de participación e implicación das familias, é dicir, saber se se está a traballar neste ámbito para poder tomar as medidas axeitadas e mellorar os niveis de comprensión e competencia lectora

No propio ámbito educativo, é importante que profesor poida traballar a comprensión e competencia lectora dentro das propias áreas disciplinares, pero para iso é preciso que previamente estea formado nos procesos cognitivos que interveñen nas mesmas, as estratexias que se poden empregar, etc, xa que non é posible identificar os problemas que poidan xurdir neste ámbito se non se teñen coñecementos do mesmo. Ademais, hai que ter en conta que para obter unha comprensión real do significado dos textos escolares, hai que afianzar ben cada paso que se dá, requirindo un esforzo por parte de quen ten a responsabilidade de ensinar neste ámbito.

Neste sentido, hai que ser conscientes que dependendo da área educativa, esta vai a dificultar ou facilitar a inclusión da comprensión e competencia, así como tamén o fará a idade e outras variables educativas (Peralbo et al., 2009). Non obstante, hai que ter en conta que a adquisición desta destreza é un proceso de aprendizaxe complexo, polo que non soamente é responsabilidade do profesorado da materia de Lengua ou Lingua, senón que deben estar implicados todos os docentes.

A posibilidade de incluír no currículo obxectivos para o fomento e ensino da comprensión lectora, pode realizarse de dous xeitos diferentes: por un lado, existiría a posibilidade de introducir no propio currículo de secundaria nas materias de Lengua e Lingua uns obxectivos específicos, centrándose, por exemplo, no ensino de estratexias. A través deste mecanismo promoveríase unha reflexión por parte do colectivo docente e discente verbo do proceso lector e, por tanto, romper coa predisposición cara o fracaso que presentan algúns estudantes, tal e como se amosa en diversas probas internacionais (Peralbo et al., 2009). Polo outro, así mesmo, outra opción que se contempla é o ensino da comprensión lectora de tal xeito que implique ao resto de materias que conforman o currículo da ESO. Desta forma, este suposto aposta pola introdución do ensino de estratexias de comprensión en todas as materias, facilitando a xeneralización do emprego de dita estratexias e logrando a súa automatización (González, Barba e González, 2010).

¹²² Neste caso, na comunidade autónoma de Galicia, tal e como se recolle no decreto 126/2008 do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, os centros educativos deberán elaborar e incluír nos seus proxectos educativos de centro, proxectos lectores que integren todas as actuacións do centro destinadas ao fomento da lectura e da escritura e á adquisición das competencias básicas.

Non obstante, pese a cal sexa a mellor opción, o importante é facer unha intervención (preventiva ou paliativa) dende o propio currículo, onde se faga fincapé no fomento da lectoescritura e o ensino de estratexias e destrezas implicadas na aprendizaxe da comprensión lectora, evitando a cronicidade das dificultades de aprendizaxe neste eido (González, Barba e González, 2010; Madero e Gómez, 2013).

8. LIMITACIÓNS

Cando se realiza un estudo sempre se encontran limitacións ou problemas que deben ser mencionados para ter en conta en futuras investigacións. Neste caso, a principal limitación atopada tivo relación coa mostra, xa que ésta é pequena, só se contaba cun total de 50 estudantes, polo que para poder xeneralizar os datos obtidos a toda a poboación precisaríase obter unha mostra máis grande, na que estiveran implicados un maior número de alumnos/as. Ademais só se puido acceder a un único centro educativo para aplicar ambas probas.

Bibliografía

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, pp. 63-93.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. e Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 12, pp. 207-223.
- Campanario, J. M. e Otero, J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, pp. 155-169.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. e Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Cerchiaro, E., Paba, C. e Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 1 (8), pp. 99-111.
- Conlon, E.G., Zimmer, M.J., Creed, P.A. e Tucker, M. (2006). Family history, selfperceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. En Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14 (1), pp. 117-134.
- Cuevas, A. e Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de comunicación*, 8, pp. 51-70.
- Da Silva, J. R. (2009). *Uso de textos de apoyo como organizador previo: matemáticas para la enseñanza fundamental y media*. (Tesis doctoral) Universidad de Burgos, Burgos.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG nº136, do 13 de xullo de 2007.
- Domínguez, M. e Sádaba, I. (2005). Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, pp. 23-37.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, B. L. (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. e Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14 (1), pp. 117-134.
- Gómez, L. F. e Silas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 133-152.
- González, A. (1997). *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, M. J., Barba, M. J. e González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6), pp. 1-11.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a COstruction-Integration Model. *Psychological Review*, 95, pp. 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. e Vipond, D. (2014). Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. En Nilson, L. (ED.), *Perspectives on memory research: essays in honor of Uppsala University's 500th Anniversary*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leppanen, U., Aunola, K. e Nurmi, J.E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. En Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14 (1), pp. 117-134.
- Macías, A., Castro, J. I. e Maturano, C. I. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, pp. 431-440.
- Madero, I. P. e Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de investigación*, 56 (18), pp. 113-139.
- Martínez, Á. L. (1996). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: Tea.
- Martínez, R. C. e Rodríguez, B. P. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), pp. 18-25.
- McNamara, D. S. e Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, pp. 297-384.
- OCDE (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado o 14 de maio de 2015 de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Paris, S. G. e Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6 (1), pp. 25-56.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A. e García, M. (2009). Comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Libro de Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, Braga, (pp. 4127-4142). Braga: Portugal.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. En Madero, I. P. e Gómez, L. F. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*, pp. 113-139.
- Ramos, I. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora en grados medios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Ripoll, J. C. e Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), pp. 27-44.
- Sanford, A. J. e Graesser, A. C. (2006). Shallow processing and underspecification. *Discourse Processes*, 42 (2), pp. 99-108.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, 1, 2005, pp. 95-120.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 43-61.
- Tatay, A. C., Pelluch, L. G., Gámez, E. V., Giménez, T. M., Lloriá, A. M. e Pérez, R. G. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23 (4), pp. 808-817.
- Tébar, L. (1995). *Estrategias metacognitivas aplicadas a la Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, pp. 49-61.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.